

Comunicação e locus social da criança surda

ANTÓNIO REBELO (*)

1. INTRODUÇÃO

A criança surda nasce privada de audição e, por consequência, limitada na comunicação receptiva que por sua vez influencia a comunicação expressiva. O facto de a criança não ouvir ou quando ouve algum som, não ter a capacidade de discriminação sonora que lhe possibilita a compreensão, dificulta a comunicação receptiva.

Por outro lado a criança surda congénita usa como comunicação receptiva e expressiva a Língua Gestual o que lhe facilita a compreensão das mensagens e das interações com as famílias, grupo de pares e grupo social.

A relação de «*bonding*» e de «*attachement*» que se desenvolve entre os pais ouvintes que têm um filho surdo e que utilizam com ele a Língua Oral e os pais surdos que têm um filho também surdo, tem resultados diferentes: nos primeiros a relação é de solilóquio enquanto que nos segundos é de interacção. Também o desenvolvimento da interacção linguística tem relação diferente em cada um dos grupos referidos: os que utilizam a língua gestual desenvolvem a comunicação linguística em todas as valências – sintaxe,

morfologia e semântica – enquanto que as crianças que utilizam a língua oral não têm essa possibilidade (Rebelo, 2001).

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico que se desenvolve desde o nascimento até à maturidade: os conceitos que se desenvolvem ao nível da *percepção*, os de *acção* que se situam ao nível sensorio-motor e que se designamos por «*abstracção empírica*» e o conceito de «*operação*» que resulta da construção conceptual, «*abstracção reflexiva*», ajudam o indivíduo a obter uma rede conceptual de estruturas coerentes. O importante no desenvolvimento cognitivo é ter a capacidade para fazer abstracções reflexivas – *operações mentais* (Rebelo, 2001).

O conhecimento sensorio-motor manifesta-se por acções, enquanto que o conhecimento conceptual se exprime através de símbolos.

Pela impossibilidade de ouvir ou pela impossibilidade de entender o pouco que possa ouvir, a língua gestual é o motor da formação de símbolos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Não podemos deixar de fazer uma referência à teoria etológica de Bowlby. As crianças filhas de pais surdos desde o berço que a mãe comunica intensamente com elas através do gesto e mímica facial o que facilita o desenvolvimento de uma forte relação afectiva. Mais tarde, nas relações com os pares e o meio social em que a comuni-

(*) Casa Pia de Lisboa, Colégio António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa.

cação é biunívoca, a relação de «*attachement*», as crianças filhas de pais surdos desenvolve-se com laços afectivos mais fortes que no grupo de crianças surdas filhas de pais ouvintes onde a comunicação é, podemos dizer, unívoca. Nestes últimos, este facto materializa-se na relação directa «nome – objecto» sem que haja abstracção reflexiva.

Se tivermos em atenção o maturacionismo de Gessel, também aqui verificamos que não é essa a explicação suficiente para justificar a «*decalage*» cognitiva entre os dois grupos – crianças surdas filhas de pais surdos que utilizam língua gestual e crianças surdas filhas de pais ouvintes que utilizam língua oral. A diferença coloca-se através da metodologia linguística: as crianças filhas de pais surdos utilizam língua gestual com todas as valências que a utilização de uma língua implica – semântica, sintaxe, morfologia – enquanto que as crianças surdas filhas de pais ouvintes não desenvolvem uma língua mas apenas comunicação através da associação simples de nome-objecto.

A explicação «behaviorista» de Skinner em que o conceito de condicionamento pela acção operante do sujeito se fundamenta no «estímulo-resposta comportamental» e, também, a teoria sobre a importância das experiências variadas do meio em que o indivíduo se insere e que constituem a base da aprendizagem, não são suficientes para explicar a «*decalage*» de desenvolvimento cognitivo entre as crianças dos dois grupos alvo: as crianças surdas filhas de pais ouvintes interpretam os estímulos exteriores de maneira «*sui generis*» porque não compreendem a razão imediata do estímulo ou não compreendem a sua finalidade. Também aqui estamos perante um problema de comunicação que se exerce através da língua oral que não é assimilada e, por consequência, operacionalizada nas relações sociais e no pensamento.

A perspectiva psicossocial de Wallon não se limita ao estudo da génese da cognição, mas pretende englobar o desenvolvimento da criança numa perspectiva que integra também os aspectos cognitivos e sociais da personalidade que, para Wallon, são indissociáveis. Considera, com efeito, que a criança é um ser social desde a nascença e que constrói a sua personalidade através da relação com os outros indivíduos. O meio onde se desenvolve a criança permite-lhe actualizar as

potencialidades do seu programa genético através das ocasiões para exercer as suas novas capacidades. As crianças surdas filhas de pais surdos, porque têm boa integração e comunicação com a família, o grupo de pares e o grupo social, constroem a sua personalidade em ambiente psicologicamente favorável; as crianças surdas filhas de pais ouvintes e que utilizam a língua oral, limitadas na comunicação linguística, ficam limitadas na integração comunicativa e social: o grupo não utiliza o mesmo código linguístico limitando o indivíduo surdo nas interacções o que influi na actualização das potencialidades genéticas e a limita na aquisição de novas capacidades.

A psicologia construtivista de Piaget interessa-se por acompanhar a origem e a construção gradual do conhecimento: sustenta que os conhecimentos se elaboram ao longo de trocas dialécticas entre o indivíduo e o meio de inserção num desenvolvimento progressivo em que os conhecimentos têm por base os anteriores e preparam os conhecimentos futuros e estão na origem da abstracção reflexiva. As crianças surdas que utilizam a Língua Gestual revelam melhor aproveitamento da maturação e consequentemente do melhor desenvolvimento das estruturas cognitivas. A melhor integração nos grupos familiar, de pares e social proporciona-lhe experiências que facilitam a acomodação e a assimilação de novos conceitos. Pelo contrário, as crianças surdas que utilizam língua oral, severamente limitadas na comunicação biunívoca com a família, o grupo de pares e o grupo social, têm maiores dificuldades na aquisição da capacidade de abstracção reflexiva.

2. A CRIANÇA SURDA – COMUNICAÇÃO E LOCUS SOCIAL

O impacto da surdez de um bebé na sua primeira socialização com os pais ouvintes não se limita à importância relativa da vocalização ou toque maternos como instrumentos para acalmar um recém-nascido inquieto. Os pais ouvintes de crianças ouvintes passam muito tempo a apreciar as variadas reacções do bebé às vocalizações de adultos. Quando o bebé é surdo, essas interacções são diferentes e dependem da ligação das vocalizações paternas a comportamentos não

vocais. Os bebés surdos não se orientam pelo som da voz da mãe, nem se aquietam ao som da sua aproximação. À medida que os meses passam, os pais ouvintes apercebem-se que o comportamento do seu bebé surdo se desvia cada vez mais daquilo que é considerado normal. Porém, as estratégias de interacção social resultantes adquiridas pelas crianças podem ser relativamente idiossincráticas e limitadas na sua capacidade de generalização a pessoas fora do núcleo familiar.

Embora se observe frequentemente que as crianças surdas são menos competentes que os seus pares ouvintes em tarefas semi-estruturadas que requerem envolvimento materno, também se verifica que elas são muito mais ligadas à família. Em geral, a natureza da interacção familiar é provavelmente até mais importante para as crianças surdas do que para os seus pares ouvintes porque a família representa uma parte muito maior da sua experiência social. Esta situação coloca a família num papel muito mais central no que respeita a modelos sociais para a criança. Porém, a identificação e os modelos dependem muito das avaliações que a criança faz das semelhanças com modelos e *feedback* sobre essa semelhança e as avaliações de modelos dos comportamentos da criança. Os modelos adultos frequentemente disponíveis para as crianças surdas não têm deficiência auditiva nem um sistema comum de comunicação eficiente. Por isso seria de esperar uma menor contribuição para a aquisição de papéis sociais bem definidos e de expectativas sociais interiorizadas por parte da criança. A existência de adultos surdos e outras crianças surdas nos contextos escolares proporciona algum do *input* social necessário, mas não está provada a possibilidade de eles substituírem os pais e os irmãos completamente como fonte principal de treino social.

A afeição psicológica não é algo que possa ser visto mas que é deduzido de comportamentos específicos da criança. As crianças surdas filhas de pais surdos não têm a possibilidade de estabelecer contacto vocal mas enriquecem a sua interacção através do contacto gestual, meio este inacessível às crianças surdas filhas de pais ouvintes que utilizam a comunicação oral.

As crianças surdas têm menor tendência do que as crianças ouvintes a receber explicações dos pais no que se refere às emoções, razões das

ações, papéis esperados e consequências de vários comportamentos. Ainda pouco claro é até que ponto essa maturidade deriva directamente da comunicação efectiva entre pais e filhos ou a variedade de outros factores implicados no facto de terem pais do mesmo ou de diferente grau de audição.

Comunicar significa trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas. Comunicar é, pois, um complexo sistema simbólico constituído por sinais verbais, sinais escritos e sinais não verbais. Ao considerar o desenvolvimento de crianças surdas, Schlesinger (1978, 160) sugeriu que:

«Durante a fase de ligação afectiva da infância, a comunicação entre a mãe e a criança (ouvinte) ocorre primeiramente através de meios não verbais como a qualidade da voz, o toque e o sorriso.»

A afirmação salienta o contraste dos primeiros aspectos da ligação afectiva nas crianças surdas com a sua componente mais sofisticada da comunicação linguística. Porém, ao mesmo tempo, a discussão anterior indica que a vocalização materna pode desempenhar um papel mais amplo na primeira fase do desenvolvimento do que poderíamos ter imaginado.

A comunicação pode ser silenciosa (gestos, roupas), mas é sempre intencional, isto é, passamos sempre uma mensagem – Não podemos não comunicar!

«...Ora, se está aceite que todo o comportamento, numa situação interaccional, tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar» (Paul Watzlawick, 1993, 44-45).

A importância crescente do conceito de comunicação e da consequente proliferação de estudos neste domínio, assentam na natureza intrínseca ao ser humano, através da qual aquele sente necessidade de estabelecer trocas comunicativas que possibilitem um desenvolvimento global harmonioso. A comunicação é uma necessidade do Ser Humano e este é, essencialmente, um ser comunicativo.

As crianças ouvintes ao princípio compreendem relativamente pouco do conteúdo da fala da mãe, quando chegam aos 8 ou 9 meses de idade (a altura em que começam os estudos da ligação

afectiva na Situação Estranha), elas em geral adquiriram uma compreensão de vocabulário considerável. Este vocabulário inclui uma série de palavras e expressões que as mães de crianças ouvintes – mas não as mães de crianças surdas – usam para indicar que se estão a despedir temporariamente da criança e para conseguir o reconhecimento desse facto por parte dela. Aliás, enquanto a mãe não está presente, a criança ouvinte consegue «vigia-la» à distância seguindo-a auditivamente pela casa, um controlo que não é possível à criança surda.

A comunicação é um processo interactivo de carácter recíproco em que os parceiros desse processo partilham entre si vários aspectos de comunicação nomeadamente: a forma ou o modo de comunicação, o tópico ou assunto da comunicação e o contexto onde se estabelece o mesmo. Além da comunicação ter um fim determinado, esta exige uma troca de papéis, alternada e sucessiva em que um dos parceiros toma o lugar de emissor e dá a deixa ao receptor para que este tome a vez.

As capacidades das crianças ouvintes para interpretar os estados emocionais parentais parecem derivar da correlação observada desses estados com certos comportamentos verbais e não verbais. No caso de crianças surdas com pais ouvintes, essa correlação provavelmente será menor, e as explicações referentes às situações emocionais experimentadas por ambos os lados são menos frequentes e menos competentes devido à geral ineficiência da sua comunicação entre o progenitor e o filho. Podemos afirmar que o ser humano está desde o seu nascimento pronto a adquirir uma linguagem (Chomsky, 1982) e que esta não vai ser uma linguagem qualquer mas, aquela que a criança vai poder constituir a partir da sua experiência, isto é, a partir do meio ambiente em que está imerso. Desde que a criança nasce é um ser portador de um equipamento básico que lhe fornece a característica socializante (Brunner, 1988) que lhe é inerente através da aptidão para estabelecer trocas comunicativas.

Independentemente da sua origem, esperar-se-ia que as diferenças na participação e direcção maternas nas interacções influenciassem o desenvolvimento de estilos cognitivos reflexivos (versus impulsivos) e de locus internos (versus externos) de controlo. Assim, o estabelecimento

de um sistema de comunicação mãe-filho eficaz e recíproco deveria ajudar não só a promover uma ligação afectiva segura, mas também a facilitar o desenvolvimento social futuro, tornando a mãe mais «disponível» para a criança e proporcionando a transmissão explícita de informação social.

É através da interacção com a mãe que se inicia o despertar da criança para a comunicação. As primeiras fases de ligação afectiva ocorrem durante a primeira infância e são indicadas simplesmente pela reacção selectiva do bebé a um ou dois adultos significativos. Por volta dos 8 meses de idade, vê-se o bebé a tentar manter proximidade com a mãe ou com quem dele toma conta de um modo óbvio e intencional. Nesta altura, a afeição é muitas vezes avaliada usando a Situação Estranha de Ainsworth.

As interacções mãe-bebé permitiram reconhecer desde os primeiros tempos as competências comunicativas que o bebé demonstra desde o nascimento aparecendo as necessidades de troca e comunicação como aspectos tão importantes como a própria alimentação.

Nesse sentido, Bouvet (1996) diz:

«Na sua preocupação de responder às necessidades comunicativas da sua criança, a mãe sabe falar-lhe de modo adaptado às suas possibilidades (...). A situação de comunicação tem um grande papel nesta troca (...). É na dimensão pragmática e discursiva que a mãe adapta a sua linguagem levando de algum modo a criança a compreender com os olhos.»

É no contexto de uma situação de troca, isto é, no contexto de toda a interacção estabelecida com a mãe, que a criança desenvolve toda esta competência comunicativa.

Desde o primeiro ano de vida do bebé são estabelecidas desde muito cedo trocas comunicativas para as quais não é necessariamente obrigatório o uso de linguagem apenas; parece-nos, então, permitido afirmar que estas formas de comunicação são básicas face ao estabelecimento de interacções comunicativas. De facto:

«Na multiplicidade de canais aos quais ela recorre para compreender e se fazer compreender descobre-se que a criança desenvolve muito antes de falar toda uma

competência comunicativa» (D. Hynes, 1972; cit. in Bouvet, 1996, 116).

Mesmo antes de nascer, o bebé já é considerado pelos familiares um elemento com o qual se estabelecem relações sociais, sendo a qualidade destas uma das responsáveis pelo seu desenvolvimento global.

Há vários estudos sobre as interacções comunicativas entre pares de mãe ouvinte/filho surdo. Os dados recolhidos em estudos realizados com crianças em idade pré-escolar e escolar revelam que em relação a mães de pares quer ouvintes quer surdos, é mais provável que as mães ouvintes de filhos surdos sejam intrusas, tensas e dirigistas nas suas interacções verbais e não verbais. As mães ouvintes que não beneficiaram de programas de intervenção precoce, em especial as que não tiveram treino de comunicação gestual, parecem também ser mais controladoras do comportamento dos seus filhos surdos, comparadas com as mães que tiveram esse treino. Poder-se-ia pensar que este modelo de controlo materno tem a sua base em interacções anteriores, nas quais a mãe não desempenha o papel de o único actor na relação mãe-filho supostamente recíproca. As mães que estabeleceram um canal de comunicação eficaz com os seus filhos surdos talvez não tenham tanta necessidade desse controlo, em especial das suas manifestações físicas.

A interacção linguística com a mãe, o fundo sonoro que este acto representa para a criança, torna-a sensível à tonalidade das palavras, à melodia e à entoação.

A criança torna-se mais dependente das interacções sociais. Essa sua maior dependência de contactos sociais é uma função de uma progressiva conquista de autonomia, que a linguagem lhe vai proporcionando. Uma relação entre as suas capacidades e o domínio do meio, ajudando-a a adaptar-se a novas situações. E, apesar de não se poder falar de linguagem antes dos dois anos, ela é, para Piaget (1973), produto do desenvolvimento cognitivo, baseado em funções sensorio-motoras de espaço, tempo e construção de permanência de objecto. Ao tentar nomear objectos familiares, quando os vê, novamente, a criança está a desenvolver a capacidade de representação.

A análise anterior salientou a natureza bidi-

recional da primeira interacção mãe-filho surdo, e é importante manter esta perspectiva ao considerar relações sociais posteriores. De facto, muitas das capacidades envolvidas nas interacções par-par são diferentes das envolvidas nas interacções mãe-filho, e há uma série de diferenças individuais em ambos os tipos de situação que dificultam o estabelecimento de conexões entre ambas (Lamb et al., 1988). Se a ligação afectiva é mais um processo mútuo do que um processo controlado apenas pela criança, os sucessores e os produtos da ligação dependem da qualidade dos laços afectivos e das interacções sociais entre a criança e o outro significativo. Na criança surda cuja surdez não foi diagnosticada antes da idade pré-escolar, é provável que essas interacções sejam atípicas. Mesmo nas crianças surdas que são diagnosticadas cedo, a amplitude da sua experiência social pode ser relativamente limitada quer em termos do número de outras crianças, quer em termos do número de adultos com quem a criança interage.

Aimard (1986) revela-nos que é através da associação repetida de uma experiência com a sua equivalente verbal, que é possível à criança uma posterior recordação, a partir de uma produção verbal. É importante que aceite que uma produção verbal pode tomar o lugar de uma experiência e vice-versa.

O desenvolvimento emocional é facilitado nas crianças surdas cujas mães ouvintes são suficientemente sensíveis às suas necessidades de modo a proporcionar um diagnóstico precoce, intervenção e treino de comunicação. Os estudos demonstram também a hipótese de relacionamento entre a comunicação mãe-filho e a segurança da primeira ligação afectiva, independentemente da situação auditiva da mãe. Porém, enquanto não se fizerem comparações directas do desenvolvimento emocional em todas as combinações possíveis de mães e filhos surdos e ouvintes, várias questões permanecerão por esclarecer: as vantagens relativas da vocalização versus outros modos de comunicação no estabelecimento das primeiras ligações mãe-filho; o *timing* de possíveis *períodos sensíveis* para a vocalização e a linguagem materna no desenvolvimento da sincronia, reciprocidade e primeiros laços afectivos; a importância da audição de *per se* no estabelecimento de laços afectivos.

A criança começa a utilizar a língua como co-

municação Tem uma média de 5-6 palavras, que utiliza com função de frase, *holofrase*.

O bebé inicia a imitação diferida que definimos como sendo a representação mais ou menos fiel de um gesto, de uma personagem ou de uma cena na ausência do modelo. Esta distância temporal sem vista do modelo é o que distingue a imitação diferida da imitação imediata onde a percepção do modelo coincide com a cópia.

A imitação diferida é sem dúvida a forma mais simples da divisão entre significante e significado, dado que o significante não é mais que a cópia mais ou menos perfeita do significado. Pode-se dizer que o significante representa o significado mas é, segundo a expressão de Wallon, uma «*representação em acto*». Despedido do contexto, durante a sua finalidade adaptativa, o gesto imitativo

Produce um significante diferente, é já uma forma diferente de símbolo que obtém o seu interesse.... O interesse destes gestos «descontextualizados» (Bates et al., 1979) pelo que analisa a emergência da representação na tentativa de salientar uma semiotização progressiva evoluindo de uma forma «presencial» para uma forma «representacional». Despedida do seu contexto, perante a sua finalidade adaptativa, o gesto imitativo produce um significante diferenciado, é já uma primeira forma de símbolo que tem o seu interesse na sua vacuidade. De onde o interesse destes gestos «descontextualizados» (Bates et al., 1979), pelo que analisa a emergência e a representação para salientar uma semiotização de salientar uma semiotização progressiva evoluindo de uma forma «presencial» para uma forma representacional (Pinol-Douriez, 1984, 137, in Laterrasse, 1993, 71-72).

A imitação diferida visa sobretudo as condutas simples, o fingir que come, dorme, o que pressupõe o uso de gestos simples e isolados mas não sendo menos importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança, porque eles são os antecessores da fase do «como se», indissociável do desejo de socialização dos actos. Isto é particularmente evidente logo que a criança começa a imitar o adulto: finge que cozinha, que limpa o pó, que conduz o automóvel. Havia

uma relação significativa entre a capacidade linguística e a brincadeira de tal modo que as crianças com melhores capacidades linguísticas despendiam mais tempo em brincadeiras imaginativas e tendiam mais a usar uma linha de história planeada e a imitar comportamentos do que os pares com menores capacidades linguísticas.

«A motivação não é simplesmente o desejo de assimilar o gesto do adulto, mas o de lhe dar uma “representação” do seu significado – eu leio como tu – de se interrogar e de agir sobre si [...]. Com efeito, sobre os planos da motivação, ele age como o outro.» (Laterrasse, 1993, 72)

A imitação imediata ou diferida, o simulacro e o jogo simbólico, são uma via comum afectiva. No entanto devemos realçar que se baseia na reprodução de um modelo objectivo, exterior, a que chamamos o «*fazer como*». Embora as crianças surdas e as ouvintes possam ter padrões semelhantes de amizades e de comportamentos de recreio, a fluência da linguagem pode estar relacionada com as capacidades das crianças surdas se envolverem em tipos de brincadeira que reflectem descentração cognitiva e imaginação.

O recém-nascido surdo não tem pelo menos uma componente do primeiro contexto social de que dispõem os recém-nascidos ouvintes. Os dados existentes a partir de trabalhos com outras espécies sugerem que a ausência da ligação vocal-auditiva entre a mãe e o bebé pode ser significativa, com comportamentos e consequências emocionais distintos. No caso de crianças cujos pais são surdos ou têm conhecimento da surdez do filho, pode ser que maiores frequências de toque físico, estimulação visual e expressão facial possam compensar a ausência de estimulação auditiva nas interacções mãe-filho. A criança procura uma semelhança activa e tende para a realização do acto. É por isto que a imitação é causa de um grande número de aprendizagens durante o segundo ano. A criança coloca na imitação uma intenção prática dominante e joga em prol da socialização do gesto. A reprodução imitativa pressupõe a existência de um modelo interno que guia a acção do sujeito ou ao menos uma interiorização dos dados perceptivo motores e a intervenção de um esforço de memo-

rização o que a leva a ensaiar de novo o que já fez.

Wallon salienta bem a carga afectiva da imitação e do simulacro na criança. Para ele, o simulacro, pode ser definido como um acto sem objecto real, com a imagem de um acto verdadeiro para provocar uma reacção a alguém.

A imitação diferida marca a transição entre o sensorio-motor e a representação. Piaget refere que a imitação diferida aparece no segundo semestre de vida, depois da criança ter imitado os movimentos que já tinha observado e de terem surgido situações gestuais novas como: adeus, aplaude, envia beijinhos...

E a criança surda? Começa aqui a estar em desvantagem! Não entende e começa a desencorajar-se da simples repetição do «bababa» porque ele não tem qualquer prazer em o fazer (Bouvet, 1996, 134).

A criança que não é surda começa a repetir os sons que entende vindos do exterior, coisa que o surdo não pode fazer, «*ecolália fisiológica*». Podemos falar de um «diálogo» entre a mãe e os filhos que desenvolverão os primeiros elementos vocais de carácter social. Através da imitação a criança produz os primeiros fonemas de carácter labial, porque a produção dos de carácter dental será influenciada pela visão. Os fenómenos que se produzem no interior da cavidade bucal são mais tardios e substituem os que ele dominará no futuro.

«A palavra não serve, em tais casos, para comunicar o pensamento, sim para acompanhar, reforçar ou suplantar a acção. Podemos dizer que há um simples desvio da função principal da linguagem e que a criança comanda a si própria e às coisas, ou fala consigo mesma, do mesmo modo que aprendeu a comandar e a falar para os outros? Sem dúvida, sem a imitação primitiva dos outros e sem a necessidade de chamar seus pais e de agir sobre eles, a criança não aprenderia, talvez nunca, a falar: em um sentido o monólogo não é o resultado senão de um choque em torno de palavras aprendidas em função de outros» (Piaget, 1998, 37).

A teoria de Piaget aborda de forma inovadora a perspectiva psicológica e sobretudo a epistemológica da natureza das ideias que desenvolve

sobre a natureza do pensamento da criança, «como a criança pensa», sobre os estádios do seu desenvolvimento e como se apropria do conhecimento.

«Não é exagero dizer-se que ele revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento infantis, pois desenvolveu o método clínico de investigação das ideias das crianças... Foi o primeiro a estudar sistematicamente a percepção e a lógica infantis; (...) Em lugar de enumerar as deficiências do raciocínio infantil quando comparado com o dos adultos, Piaget centrou a atenção nas características distintivas do pensamento das crianças, quer dizer, centrou o estudo mais sobre o que as crianças têm do que sobre o que lhes falta.» (Vygotsky, 1989, 25)

Independentemente do estado de audição dos pais, os padrões de interacção social estabelecidos no seio da família formarão as bases para o intercâmbio social fora do ambiente doméstico. O sucesso ou o fracasso dessas interacções depende da flexibilidade das crianças, dos indivíduos com os quais interagem e dos contextos de intercâmbio social. O cenário escolar virá também a desempenhar um papel vital na aquisição de capacidades sociais maduras. Nesse cenário, a capacidade linguística e o funcionamento cognitivo desempenham um papel cada vez mais importante à medida que as crianças enfrentam novas situações sociais e tentam adaptar-se a elas. Destas novas experiências sociais e académicas resulta o desenvolvimento interpessoal, pessoal e académico.

«... o estímulo não se torna estímulo senão quando o indivíduo age sobre ele, e se acomoda a ele, assimilando-o aos seus conhecimentos anteriores (...) Quanto mais os conhecimentos são elaborados e estruturados, mais a sua leitura da realidade será precisa e rica.» (Kamii, 1996, 22)

À medida que as crianças se desenvolvem e se vão transformando em organismos mais sociais, as suas relações com a família, com os pares e com outros adultos (e.g., os professores) ultrapassam em muito as relações estabelecidas com a mãe e outras pessoas que delas tomavam conta

em casa. A maioria das crianças manifesta uma afinidade para com os outros que implica dependência quer instrumental quer emocional (ou orientada para a pessoa). A *dependência instrumental* refere-se à procura da atenção dos outros para satisfazer necessidades ou desejos, enquanto que a *dependência emocional* refere-se ao alargamento de laços de tipo afectivo ao procurar a proximidade, a aprovação e o afecto dos outros. A criança que é *independente* manifesta ainda uma natural dependência instrumental e emocional, mas mistura esse comportamento com auto-confiança, afirmação pessoal e uma necessidade de realização pessoal.

«Daí o estudo dos processos mentais infantis como produto da intercomunicação da criança com o meio e a aquisição de experiências comuns transmitidas pela palavra passaram a ser os princípios mais importantes da psicologia ...» (Luria, 1985, 11)

A linguagem reflecte o mundo e o ambiente em que vivemos: os objectos, as qualidades dos objectos, as acções dos seres vivos, a classificação, as relações e interacções e, enquanto capacidade de representação, não substitui os objectos, acções, mas como que cria novos mundos.

No que concerne à criança surda, é importante de que maneira ela realiza a leitura real visto que ela não tem analisadores auditivos.

A compreensão da linguagem é integrada, mas a acção é comandada pelo aspecto tónico-afectivo e, ela própria, faz acompanhar as suas acções e interacções com a sua linguagem. O aspecto semântico da linguagem precede a acção mas, a semântica, não regula a acção sendo que esta tarefa é regulada pelo aspecto tónico. O desenvolvimento verbal é cada vez maior e os progressos ultrapassam a expectativa mais optimista dos pais ou adultos que interagem com a criança. A integração da linguagem verbal é progressiva e capaz de conter os aspectos semânticos e tónico. A partir daqui, a acção é formulada, planificada e dirigida pela linguagem interior.

Mais importante do que a linguagem que a criança ouve, ou a quantidade (standard) de linguagem que ouve, é a oportunidade que lhe proporcionamos de interacção, interacção comunicativa, (prosódia, expressão facial, gestual e

actos verbais). É esta interacção da criança com o adulto e com o meio, que reforçada com o «feedback» do adulto leva a criança ao desenvolvimento da linguagem.

«Eu acho evidente que o pensamento é um domínio diferente da linguagem, se bem que a linguagem seja utilizada para a expressão do pensamento e que para uma boa parte do pensamento, temos absoluta necessidade da linguagem.» (Chomsky, 1982, in Virole, 1996, 171).

A aquisição da linguagem não é uma sucessão de níveis estruturais, sendo sim, uma construção dinâmica de condutas que só se diferenciam em função do seu valor funcional.

Ainda antes da descoberta da surdez, a mãe estabelece com a criança surda um «diálogo», com base no contacto visual; nesta fase das primeiras trocas a surdez passa despercebida.

Nenhuma experiência individual pode cobrir todas as situações que deram origem às associações que foram formadas pelo grupo social como um todo, o sentido colectivo da palavra «língua» requer uma abstracção. A criança não associa automaticamente as imagens acústicas que percebe a conceitos que são partilhados com toda a comunidade. Aprender a língua é um processo interminável de adaptações dos seus próprios conceitos, guiado pela necessidade e pelo desejo de estabelecer associações mutuamente compatíveis com os sons da fala que se ouvem e produzem. Cada utilizador da língua constrói os significados e o facto destes significados terem sido adaptados ao uso das palavras dos outros e, assim, terem modificado a prática de segmentar e falar sobre a experiência (Glaserfeld, 1996, 90-93)

«Wallon marcou fortemente o poder da linguagem sobre todas as formas de actividade e das condutas humanas. Abandonando uma definição essencialmente cognitivista da linguagem ele concebeu-a como uma estrutura significante, pelo que as significações se constituem menos na dependência directa dos progressos do pensamento que num produto de eficiência. É por isso que a linguagem pode preceder o pensamento e ser mais um recurso que um resultado, e por isso tam-

bém nós não dizemos sempre o que queremos dizer.» (Simon, 1993, 81)

A linguagem é a condição de independência e de automatização da criança. Ela contribui para a identificação e para a individualização dos objectos e do eu, permite ainda mais autonomia, que proporciona à criança, por sua vez, o emprego cada vez mais diferenciado da língua. Este processo de aquisição da língua permite à criança inúmeras independências e dá-lhe capacidade de formular os seus objectivos, intenções e desejos.

A língua é a condição para a coerência e a estabilidade das representações.

«Graças à linguagem, o mundo das representações pode-se organizar em sistemas coerentes, estáveis e lógicos. É pela sua finalidade que dela procedem habitualmente as nossas impressões e os nossos actos» (Wallon, 1951, in Simon, 1993, 82)

É ainda o suporte, diversificador, a condição facilitadora e estabilizadora dos contactos sociais. Como refere de Saussure, a ligação entre a língua e a sociedade, não é uma ligação mecânica, é uma ligação dialéctica: a língua torna possíveis os contributos sociais que ela modela.

«Na espécie humana, a fala adquire ganho social, e os progressos da civilização que podem daí resultar, serão mais fáceis, mais diversos e mais estáveis. Ela fixa as aquisições e torna possível a transmissão de geração em geração» (Wallon, in Simon, 1993, 83).

A todas as funções enumeradas falta ainda juntar outras, que por vezes são tidas como secundárias mas que na nossa opinião, são de grande importância: a função lúdica da linguagem: as crianças, carinhosamente, multiplicam as metáforas que sustentam os seus desejos. Podemos nos aperceber que a linguagem e o imaginário, longe de se oporem, desenvolvem-se um com o outro.

O mais importante é saber até que ponto uma criança surda e que com ela seja utilizada a língua oral, ela consegue entender as metáforas próprias da comunicação humana: provavelmente não entendem nenhuma! ... e, pior ainda, há

crianças que surdas que ainda estão privadas de brincar com as metáforas!...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bouvet, D. (1996). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles*. Paris: L'Harmattan.
- Brunner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y education*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1982). *Théories du langage, théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Centre Royoumont pour une Science de l'Homme.
- Glaserfeld, E. (1996). *Construtivismo radical*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lamb, J. (1988). *Manuel de psychologie*. Paris: Masson.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martiez Roca.
- Piaget, J. (1973). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1998). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rebelo, A. (1999). *Stepping to communication*. Itália, Osimo: IPSIA.
- Rebelo, A. (1997). *Desarrollo del lenguaje, contexto y estrategias comunicativas*. IV Conferência Europeia da DbI sobre sordocegueira. Madrid: ONCE.
- Schlesinger, S. (1978). *The acquisition of bimodal language. Sign language of the deaf: psychological linguistic and sociological perspective*. New York: Academic Press.
- Simon, J. (Dir.) (1993). *Le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. Toulouse: EUS.
- Watzlavick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.

RESUMO

A relação de «bonding» e de «attachement» que se desenvolve entre os pais ouvintes que têm um filho surdo e que utilizam com ele a Língua Oral e os pais surdos que têm um filho também surdo, tem resultados diferentes: nos primeiros a relação é de solilóquio enquanto que nos segundos é de interacção; os primeiros desenvolvem a comunicação linguística em todas as valências – sintaxe, morfologia e semântica – enquanto que os segundos não têm essa possibilidade.

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico que se desenvolve desde o nascimento até à maturidade: os conceitos que se desenvolvem ao nível de **percepção**; os de **acção** que se situam ao nível sensorio-motor e que se designamos por «**abstracção empírica**».

rica» e o conceito de «**operação**» que resulta da construção conceptual, «**abstracção reflexiva**» – ajudam o indivíduo a obter uma rede conceptual de estruturas coerentes. O importante no desenvolvimento cognitivo é ter a capacidade para fazer abstracções reflexivas – **operações mentais**.

O conhecimento sensorio-motor manifesta-se por acções, enquanto que o conhecimento conceptual se exprime através de símbolos.

Pela impossibilidade de ouvir ou pela impossibilidade de entender o pouco que possa ouvir, a língua gestual é o motor da formação de símbolos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Palavras-chave: Criança surda, pais surdos, pais ouvintes, desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

The «bonding» and «attachment» relationship developed between the hearing parents who use the spoken language with his deaf child is quite different from the one developed between deaf parents and his also deaf child. The results are different: the first parents have a

soliloquy relationship where as the second ones have an interaction relationship. Also the development of the linguistic interaction has a different relation in each of the referred groups: those using the sign language develop the linguistic communication at all stages – syntax, morphology and semantics – while children using spoken language don't have that possibility.

These facts induced us to make a study about the cognitive development between the two groups of deaf children: one whose parents could hear and another whose parents are deaf.

The concepts of **perception**, **action** (sensory-motor and which we name «**empirical abstraction**»), **operation** (as a result from the conceptual construction – «**reflexive abstraction**») help the individual to get a conceptual net of coherent structures. The important about cognitive development is the capability of making reflexive abstractions – **mental operations**.

The sensory-motor experience is expressed by actions while the conceptual one is expressed through symbols.

Key words: Deaf child, deaf parents, hearing parents, cognitive development.